Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9570507
Centre d'intérêt : 250

Toussaint, Pierre.

L'éducation interculturelle : un modèle intégré relié au curriculum / Pierre Toussaint. -- [Trois-Rivières] : Université du Québec à Trois-Rivières, 1993.
iv, 62 p. ; 23 cm. -- (Publications des sciences de l'éducation)

Bibliogr. : p. 59-62.

ISBN 2-920728-28-8

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s) : Education interculturelle * Programme d'études * Modèle * Rôle de l'enseignant * Rôle de l'étudiant * Perfectionnement des enseignants

Identificateur(s) de nom : Montréal

Ce texte fait le point sur la situation de l'éducation interculturelle dans les écoles, particulièrement celles de la grande région de Montréal. Il propose, de plus, une démarche, un modèle pouvant conduire à une meilleure compréhension et une plus grande acceptation des élèves des différentes communautés culturelles. Il dégage finalement les grandes lignes d'action éventuelles pour le milieu de l'enseignement en ce qui a trait à la formation et au perfectionnement des enseignants.

95-70507

Pierre TOUSSAINT

L'éducation interculturelle :

un modèle intégré relié au curriculum

LC 1099
.5
C3
T68
1993
c.2

Publications des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

3000000708590

LC1077
.5
C3
T68
1993
c.2

Distribution:

La coopérative universitaire de Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, local 1255, pavillon Albert-Tessier
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7
téléphone: (819) 371-1004 télécopieur : (819) 371-1266

Mise en page : Nancy Leblanc, auxiliaire de recherche

Conception graphique : Danielle Gascon

Éditeur : Rodolphe Toussaint, directeur des Publications du département des sciences de l'éducation

ISBN 2-920726-28-8

Dépôt légal : 1er trimestre 1993

Bibliothèque Nationale du Canada

Bibliothèque Nationale du Québec

Pierre Toussaint est détenteur d'un doctorat en administration et en politique scolaire de l'Université Laval. Professeur au Département des sciences de l'Éducation de l'U.Q.A.M, il a travaillé aux universités Laval et U.Q.T.R. à la formation des maîtres et à l'Université de Sherbrooke à titre d'agent de recherche. Son domaine de recherche porte sur l'intégration scolaire des élèves des communautés culturelles et sur le décrochage scolaire. Il est membre du conseil d'administration de l'Institut de Recherche et Formation Interculturelle du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS iv
INTRODUCTION 1

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE 1
LE NOUVEAU PAYSAGE CULTUREL DU QUÉBEC 2
L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES 4
FONDEMENTS ET RÉALITÉS 6
QUELQUES APPROCHES
À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE 7
L'intégration des communautés ethnoculturelles à la société québécoise 7
La compréhension interculturelle 9
La compréhension et l'acceptation existentielle de nos identités ethnoculturelles respectives 9
Limites, avantages et points de convergence des différentes positions 13
LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE 14
Un système scolaire contraignant à améliorer 14
Un système monoculturel et intégrationniste à relativiser 16
L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : UNE DÉFINITION 18
L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : CRITIQUE 19
ÉDUCATION INTERCULTURELLE INTÉGRÉE 21
EXPLICATION DU MODÈLE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE 24
Les intervenants 24
La philosophie du modèle et les objectifs poursuivis dans le même programme d'études 29
Les matières académiques 36
Plan d'action 37
Les bénéficiaires 53
Rétroaction et évaluation 53
La recherche-action ou praxiologie 54

CONCLUSION 57
BIBLIOGRAPHIE 59

AVANT-PROPOS

On n'insistera jamais assez sur l'importance des outils interculturels mis à la disposition des intervenants afin de les aider à mieux faire face au caractère pluriethnique de l'école québécoise.

Notre expérience de professeur, chercheur dans le cadre de la formation des maîtres nous a incité à proposer cette démarche pédagogique pouvant conduire à faciliter l'intégration socio-scolaire des élèves appartenant à plusieurs communautés culturelles.

Dans cette perspective, nous avons voulu mettre l'accent sur une réalité qualifiée de complexe, mais riche en informations et par le fait même en connaissances nouvelles et en compréhension interculturelle. En un mot, ce texte vise à sensibiliser le lecteur à la réalité pluriethnique de l'école québécoise et à l'inviter à partager cette communication interculturelle.

Nous sommes tous concernés par la question du pluralisme de l'école et de la société québécoise tout entière. Par cette publication, nous souhaitons participer à cette réflexion collective sur les pratiques éducatives dans un contexte pluriethnique et pluriculturel.

Pierre Toussaint, PhD

INTRODUCTION

Dans le cadre de cet article, nous voulons d'abord susciter l'intérêt et ensuite conscientiser davantage le lecteur à la problématique de l'éducation interculturelle. Ce texte fera le point de la situation actuelle dans les écoles et particulièrement celles de la grande région de Montréal. Puis, nous proposerons une démarche, un modèle pouvant conduire à une meilleure compréhension et une plus grande acceptation des élèves des différents groupes ethnoculturels. Nous concluons en dégageant les grandes lignes d'action éventuelles pour le milieu de l'enseignement en regard de la formation et le perfectionnement des maîtres.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Au Québec actuellement, nous retrouvons plus d'une centaine de communautés ethnoculturelles. Ces communautés ont pris naissance, pour certaines, il y a plusieurs décennies à partir de différentes vagues successives de migration vers le continent nord-américain. Depuis, ces communautés avec un haut taux de natalité, ont connu une croissance démographique importante. Ces communautés, appelées souvent groupes ethniques, représentent plus de 10% de la population totale du Québec.

Une recherche de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) souligne que 30% de ses écoles françaises comptent de 15% à 75% d'enfants d'origine non francophone. Selon un responsable de la CECM, la présence de plus en plus croissante de ces élèves dans les écoles crée de la xénophobie, des tensions raciales, de l'intolérance et du racisme sous toutes ses formes.[1]

Pour cela, la C.E.C.M. attire l'attention sur le dialogue des cultures en insistant sur la nécessité d'une double adaptation:

a) adaptation de l'immigrant à la société d'accueil;
b) adaptation de la société d'accueil (Québec) à l'ensemble de ces groupes ethnoculturels, c'est-à-dire ouverture au pluralisme, à la tolérance, ou dialogue interethnique etc., afin d'évoluer dans un environnement humain en évolution constante.

LE NOUVEAU PAYSAGE CULTUREL DU QUÉBEC

Le Québec des années '60 était monoculturel ou tout au plus biculturel à cause de sa minorité anglophone. Vers la fin des années '70 et de façon plus marquante, aujourd'hui, on peut parler sans trop se tromper d'un Québec pluraliste ou interculturel.

Le visage du Québec a changé et sa couleur aussi. En 1984, Limoges et Beauchesne écrivaient ceci:

1 C.E.C.M., *Le changement démographique de la population scolaire des Écoles françaises de la C.E.C.M. et ses effets*, Montréal, 1983.

«La face de nombreuses écoles élémentaires et secondaires a changé considérablement au Québec. Une nouvelle réalité scolaire s'est imposée avec force depuis que la loi 101 a été votée par le gouvernement du Parti Québécois en 1977: l'école multiethnique francophone.»[2]

Un rapport publié en 1985, l'*École québécoise et les communautés culturelles*, révèle que 35% de l'ensemble des effectifs scolaires de l'école publique sur l'île de Montréal appartiennent à des communautés ethnoculturelles. Cette réalité tend à s'élargir à la grandeur du Québec. Déjà l'on prévoit d'ici cinq à dix ans que les écoles publiques de Montréal seront multiculturelles à 50%.

Dans la même perspective, la présidente de la C.E.Q. madame Lorraine Pagé, semble accorder une grande importance à ces statistiques à l'effet que «35% des élèves de l'île de Montréal proviennent des communautés culturelles». (Colloque de la C.A.L.C.Q., avril 1989). Elle a déclaré récemment que la C.E.Q. veut une politique interculturelle en accusant le ministère de l'Éducation de se traîner les pieds. (Devoir 9 avril 1990, p. 3). La centrale a entrepris en juin 1990 une grande consultation auprès de ses membres afin de promouvoir «le caractère français du Québec dans une réalité pluriethnique».

L'éducation interculturelle aux yeux de plusieurs devient un enjeu majeur de la nouvelle décennie. Salmador Louis, sociologue, écrivait dans le quotidien «Le Soleil» (14 février 1990): «L'éducation interculturelle s'imposerait de plus en plus au cours de la décennie 1990.» Face à cette nouvelle réalité, avons-nous le choix d'agir?

2 J. Limoges et A. Beauchesne, «De l'école multi-ethnique à l'éducation inter-ethnique», *Multiculturalisme*, Université de Toronto, 1984, p. 22.

Selon nous, il devient nécessaire pour l'école québécoise de maintenir l'harmonie qui exige de chaque acteur impliqué, l'apprentissage, la découverte et l'acceptation d'autrui. C'est dans ce sens que le Conseil Supérieur de l'Éducation dira qu'apprendre à être dans une société diverse, c'est bien un objectif de l'éducation. L'éducation interculturelle passe par l'intégration des élèves et l'école constitue un des moyens privilégiés de socialisation et d'intégration de ses élèves.

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES

Le phénomène de la coexistence interculturelle dans les écoles francophones du Québec est relativement récent. Certaines écoles ont une expérience plus longue que d'autres mais plusieurs sont mal préparées à accueillir les nouveaux québécois à cause d'une connaissance insuffisante des valeurs et de la culture dont sont porteurs les membres de ces communautés. La problématique de l'intégration des élèves des groupes ethnoculturels dans le système scolaire de la société d'accueil nous interpelle pour au moins deux raisons: a) D'abord, la société québécoise est pluriculturelle c'est-à-dire formée de plusieurs cultures qui, à différents moments de leur histoire, sont venues s'établir au Québec; b) puis, l'héritage culturel de ces groupes se doit d'entrer dans la composition de la culture québécoise en constante évolution. Depuis déjà quelques années, la société québécoise a résolument décidé d'accentuer les traits de son héritage culturel français. Comment peut-elle maintenir ses

déterminations tout en reconnaissant le droit à la différence de l'autre? Il s'agit pour elle d'un défi de taille.

Partout où ce phénomène migratoire se produit et comme pour toute autre forme de coexistence, la coexistence interethnique nécessite une adaptation de ceux et celles qui s'intègrent au milieu québécois certes, mais aussi l'adaptation de ceux et celles qui font partie du milieu d'accueil, qui sont là depuis longtemps et qui doivent évoluer dans un environnement nouveau et souvent en transformation continuelle.

Il y a lieu de connaître et de reconnaître les besoins des jeunes québécois de vieille et de nouvelle souche, des intervenants et de parents face aux changements socio-culturels qu'ils sont appelés à vivre. Pour cela, il importe de développer une attitude d'ouverture chez tous les élèves en dépit des différences sur les plans culturel, racial, religieux, etc. de manière à pouvoir vivre le plus harmonieusement possible toutes les différences culturelles dans une société québécoise pluriculturelle. Le respect de la culture d'autrui est une condition sine qua non d'un processus de transmission et d'intégration de cultures diverses.

Une attitude d'ouverture à l'autre s'avère nécessaire afin que la spécificité de chacune des cultures favorise un enrichissement mutuel et durable dans un climat de confiance et de réciprocité. C'est pour cela que nous croyons que toute tentative d'assimilation conduira à une situation de non respect de l'identité culturelle de l'immigrant ce qui l'amènera à résister farouchement à toute forme de compromis et à se réfugier en ghetto pour protéger sa culture d'origine.

L'interaction entre les cultures (vieille et nouvelle souches) appelle à un dialogue, une communication interculturelle dans le respect mutuel; les québécois de nouvelle souche adhèrent à de nouvelles valeurs, acquièrent de nouvelles habitudes culturelles, de nouveaux modes de vie au Québec. Cependant, ils enrichissent le patrimoine québécois de valeurs héritées de leurs sociétés d'origine. C'est grâce à cette «symbiose culturelle» que nous arriverions à créer une culture québécoise plus riche, plus diversifiée et plus ouverte.

FONDEMENTS ET RÉALITÉS

En juin 1984, le centre interculturel Monchanin a réuni dans le cadre d'un symposium sur «L'éducation inter-culturelle», différentes personnalités.

Ce symposium a permis de faire un tour d'horizon des pratiques plus ou moins connues d'éducation interculturelle, au niveau soit des gouvernements, soit des milieux scolaires et extra-scolaires. Il en résulta que les participants ont surtout pris conscience de leurs divergences parfois radicales en ce qui a trait à la notion d'éducation interculturelle, à leur perception du contexte et de l'état de la question ainsi qu'à l'action à entreprendre, soutiennent les co-auteurs de ce bilan, Das et Vachon[3].

[3] R. Vachon et K. Das, «Éducation interculturelle en milieu scolaire: quelle direction prendre?», *Interculture*, Éducation interculturelle, III, cahier 87, Centre interculturel Monchanin, Montréal, 1983.

QUELQUES APPROCHES À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

On peut résumer à trois, les grandes tendances à l'éducation interculturelle.

L'intégration des communautés ethnoculturelles à la société québécoise

L'intégration des communautés culturelles au Québec est distincte du «melting pot» de l'assimilationisme américain[4]. L'accent est mis dans ce cas sur l'adaptation, le rattrapage, la lutte contre la discrimination, l'égalité des chances, etc... On s'intéressera aux autres valeurs culturelles, à l'intégration socio-culturelle et même à la pédagogie interculturelle, comme moyens d'intégration au foyer de convergence qu'est la culture française. Cette position est défendue par le gouvernement du Québec dans son livre blanc sur la culture: «La politique québécoise du développement culturel» et «Autant de façons d'être québécois.»

La compréhension interculturelle

Dans un deuxième temps, il s'agit de la compréhension interculturelle, basée surtout sur les théories interculturelles scientifiques, c'est-à-dire de type rationnel (dialogue-dialectique).

[4] *Idem*, p. 10.

Dans ce contexte, l'accent est mis sur l'apprentissage de la communication et de la compréhension interculturelles dans une société devenue pluraliste. On y parle parfois de socialisation à une société interculturelle et même à une identité nouvelle interculturelle ou transculturelle à laquelle toutes les cultures seraient aujourd'hui appelées. C'est une voie qui cherche surtout à élaborer un équipement conceptuel, des techniques d'apprentissage, des modèles, une théorie, un système interculturel, une idéologie interculturelle pour une société pluriculturelle.

Les cultures y sont vues comme des modalités d'une nature humaine commune et universelle, partout la même, et que l'on croit pouvoir définir scientifiquement. C'est une position fondée sur le présupposé de valeurs dites «transculturelles et universelles» de la science (connaissance réflexive et conceptuelle). Cette dernière se veut autocritique. Elle insistera sur le contenu objectif des cultures, même lorsqu'il s'agira de la connaissance subjective. Les cultures sont vues d'abord comme des objets d'étude que l'on peut saisir dans leur fond par l'analyse rationnelle, comme des éléments que l'on peut programmer et planifier dans un nouvel ordre interculturel cohérent. Dans ce cas, l'accent est mis sur l'information systématique par rapport aux cultures, aux modèles et stratégies de communication et de compréhension interculturelles. De plus, ce courant met l'accent également sur le contenu psycho-social et «l'identification» plus que sur l'identité (existentielle et personnelle) des cultures. Cette position est associée aux universitaires d'Europe et d'Amérique du Nord (les

théories des premiers étant plus spécifiques; celles des derniers plus pragmatiques et fonctionnelles)[5].

La compréhension et l'acceptation existentielle de nos identités ethnoculturelles respectives

En troisième et dernier lieu, ce sont la compréhension et l'acceptation existentielle de nos identités ethnoculturelles respectives qui se basent d'abord sur une expérience d'ouverture existentielle et sur un pluralisme de la nature humaine et de la réalité qui ne saurait être réduit à un système ou à une idéologie aussi scientifique, interculturelle, transculturelle et globale qu'elle soit.

Comme dans la deuxième position, il est question ici d'abord de *communication et de compréhension interculturelles* dans une société interculturelle. Mais l'accent est moins sur le contenu psycho-social, l'identité subjective et objective, que sur l'identité existentielle d'une personne, d'une culture. Cette identité est comprise dans son intégralité existentielle c'est-à-dire comme un tout dont on ne saurait abstraire et isoler des parties détachées et jugées selon les critères propres à cette culture. Pour mieux préciser, revenons à la notion de culture. Les cultures sont abordées ici moins comme des objets d'étude rationnelle que comme des réalités personnelles, existentielles qui échappent à toutes les règles de systématisation et à l'analyse rationnelle et que l'on rejoint dans leur coeur par l'expérience directe personnelle (à ne pas confondre avec l'expérience subjective individuelle ou objective)[6]. Dans ce cas, l'attitude existentielle prime

5 *Ibid*, pp. 10-11.

6 *Ibid*, p. 11.

sur l'attitude conceptuelle. Dans cette perspective, on y éduque à accepter dans la vie quotidienne, les différences fondamentales entre les cultures qui nous entourent, sans essayer de les changer ou non, à partir de modèles, théories ou idéologies mono, inter ou transculturels. L'accent y est mis davantage sur l'apprentissage de l'ouverture existentielle au niveau des attitudes, sur la connaissance par l'intérieur, sur le dialogue informel des témoignages, que sur l'élaboration et l'utilisation de techniques, de théories, de modèles conceptuels.

L'approche scientifique a certainement sa place, mais à condition qu'elle soit interculturelle dans ses critères d'une part, et d'autre part d'émerger d'une expérience vécue personnelle de l'identité culturelle propre à une autre culture.

Cette position traduit la réalité que des cultures quoique différentes de la culture majoritaire puissent exister aujourd'hui comme des réalités existentielles, personnelles, pour ceux qui en vivent, et qu'elles sont appelées à continuer d'exister, selon leur dynamisme propre, en consonance ou en dissonance avec la culture majoritaire.

Cette position requiert également qu'on envisage la possibilité d'une relativisation graduelle non seulement des concepts, mais des croyances les plus chères et des présupposés les plus fondamentaux de sa propre vision du monde. Cela veut dire concrètement, pour la culture occidentale, moderne, scientifique, qu'elle doit envisager la possibilité de ne plus être la norme universelle pour toutes les autres cultures. Ici le présupposé, c'est le pluralisme de la nature humaine et de la réalité. Ceci envisage tout problème humain sous l'angle des paramètres pluriculturels. Aucune culture, modèle idéologique, même

inter ou transculturelle, ne saurait se présenter comme l'unique ou meilleur système dans un sens absolu.

Cette position est défendue par Raimondo Panikkar (accent sur la vision) et par le centre interculturel Monchanin (accent sur la praxis), ainsi que sous certains aspects par l'Institut de recherche interculturelle (Heidelberg) et de l'Institut de coopération interculturelle internationale de (Zurich) qui mettent l'accent sur la recherche interculturelle de fond[7]. Cette position présente une vision synthèse plus qu'une idéologie, qu'un système, qu'une théorie. Il s'agit en fait d'une vision de type existentiel qui transperce le dialogue (logos), car le réel n'est pas seulement objectivable, mais il restera toujours irréductible à l'unité et à l'intelligibilité. Cette vision-synthèse fait appel à des interprétations diverses, pour cela, nous présentons les limites et avantages des différentes positions analysées au cours de la présente démarche.

Pour sa part, Micone (1989)[8] traite de la «culture immigrée» qui correspond selon lui à l'histoire des immigrants. Ce concept repose sur trois axes. Premièrement, leur expérience de vie dans leur pays d'origine, puis le processus émigration - immigration qui provoque une insécurité matérielle et psychologique chez l'immigrant et finalement l'intégration, plus ou moins harmonieuse dans le pays d'accueil.

---

7 R. Vachon, «Quelle coopération internationale?», «D'une coopération intégrationniste à une coopération interculturelle», *Interculture*, cahier 79, 1984, pp. 18-35.

8 M. Micone, «La culture immigrée», extrait de sa conférence au congrès de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, avril 1989 et reproduite dans *Nouvelles C.E.Q.*, septembre-octobre 1983, p. 3.

Pour comprendre et faire comprendre le concept de «culture immigrée», il faut l'enseigner!

Les textes et l'enseignement portant sur la culture immigrée doivent présenter les trois composantes de celle-ci. La première mettra en lumière les principales expériences de vie au pays d'origine, soit le niveau de scolarisation, les pratiques politiques et syndicales, le rapport homme-femme, le rôle de la religion et le rapport à la société rurale ou industrielle. La deuxième dimension que constitue l'épreuve de l'émigration - immigration, rendra compte du niveau d'insécurité matérielle et psychologique qui est directement proportionnel au degré d'exploitabilité des immigrés économiques ou politiques, ce qui n'est pas étranger à l'enrichissement du pays d'accueil. En se penchant sur le troisième volet de la culture immigrée, il sera possible d'évaluer les mécanismes d'intégration en milieux de travail, scolaire et social ainsi que la transformation individuelle et collective aussi bien des immigrés que des membres de la communauté d'accueil.

Micone voit la transmission de l'enseignement de la «culture immigrée» dans le cadre d'un cours, un cours parallèle avec l'histoire au secondaire. L'approche devrait plutôt être globale et porter avant tout sur ce qui est commun à tous les immigrants. C'est la critique que l'on peut formuler a l'égard de la notion même de culture immigrée défendue par Micone.

Limites, avantages et points de convergences des différentes positions

Les différentes positions présentées semblent vouloir s'imposer comme la voie à suivre[9]. Il est sûrement possible de trouver un consensus entre ces positions puisqu'elles prétendent à la base défendre l'intégration des groupes ethnoculturels. Il va sans dire que les moyens concrets à mettre de l'avant pour réaliser l'éducation interculturelle vont être très différents selon qu'on adopte l'une ou l'autre des positions. Pour y parvenir, il faut que des transformations de nos positions respectives soient amorcées afin que nous puissions prévoir même si nous pourrions proposer des orientations concertées pour en aboutir à une définitive ou provisoire. De façon concrète, cela veut dire, si les deux premières interprétations sont moins dérangeantes elles risquent, aux yeux de la troisième (c'est-à-dire, la compréhension et l'acceptation de nos identités ethniques respectives), de passer à côté de ce qui lui semble le fond même de la question culturelle qui n'est pas celle de l'intégration à une culture autre que la sienne, aussi universelle qu'elle soit, mais de pouvoir vivre à fond son identité et originalité culturelles, à côté et en relation avec d'autres cultures, dans la convivialité.

La troisième interprétation, plus dérangeante, court le danger de paraître, au premier abord, comme irréaliste, impossible et menaçante, à la fois pour l'État, le système scolaire, ainsi que pour soi-même dans sa vie professionnelle et même personnelle. Elle pourrait ainsi

9 R. Vachon et K. Das, «Éducation interculturelle, III, *Interculture*, Centre interculturel Monchanin, Montréal, nº 87.

exacerber les relations négatives et xénophobes entre cultures. Il est important que cette approche se fasse plus séduisante, évite la voie de la polémique, de l'opposition directe de la dialectique, s'ouvre aux deux premières comme à des voies valables ou portes d'entrée possibles, mais en ayant soin de ne pas s'y limiter. Cette troisième position court le risque de passer pour opposée aux deux premières, mais il faut comprendre qu'elle ne s'y oppose pas. Elle ne s'y oppose que lorsque ces dernières se présentent comme la voie unique, obligatoire ou privilégiée pour toutes les cultures.

LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Un système scolaire contraignant à améliorer

Plusieurs personnes préoccupées par l'ajustement des ethnies à la société occidentale et particulièrement à la société québécoise, trouvent que le système scolaire actuel est trop contraignant et qu'il ne se préoccupe pas suffisamment des ethnies. De plus, la venue massive de ces «ethnies» exerce une pression énorme sur lui, sur les enseignants, les professionnels non-enseignants et sur les élèves de vieille souche. Ils disent qu'il faut y remédier en colmatant les brèches, en améliorant le système pour qu'il réponde mieux aux besoins de ces populations. Ces besoins sont souvent vus comme des besoins d'égalité des chances de faire comme tout le monde et ensuite comme des besoins de «bonnes relations», pour que le système puisse fonctionner sans heurts. Pour améliorer le système, il faut y croire. On

ne peut tout changer radicalement, on peut seulement apporter des modifications importantes, le façonner afin de le rendre souple et représentatif du milieu.

L'éducation interculturelle doit se faire non seulement à l'intérieur du système, mais elle doit être à son service, disent-elles. Au fond, c'est que le système est considéré comme bon pour toutes les cultures, et toutes les cultures sont considérées comme en ayant besoin.

Certains, certes, pensent qu'il faut éduquer et socialiser à une société interculturelle. Cependant, lorsqu'on y regarde de près, il s'agit d'une société qui demeure primordialement occidentale-moderne quoique vécue selon des modalités culturelles diverses. Dans ce cas, il s'agit davantage de pluriformisme qui est proposé que de pluralisme culturel véritable. Les cultures sont considérées comme des cultures de diaspora, fragmentaires, profondément modifiées, destinées à une nouvelle identité interculturelle qui est vue comme la nouvelle identité internationale, transculturelle, globale dont elles sont appelées à devenir des modalités. On peut dire en résumé que le système est remis en question dans ses modalités, mais pas dans son fond culturel, car les critères utilisés pour définir une approche interculturelle scientifique, objective, sont occidentaux et même américains dans ses présupposés les plus profonds.

Un système monoculturel et intégrationniste à relativiser

D'autres soulignent que nous vivons dans une société profondément monoculturelle et intégrationniste, même lorsqu'elle se présente parfois sous des dehors de société interculturelle.

C'est une société basée sur la culture occidentale, moderne, technologique et ses présupposés, plutôt que sur les différentes communautés culturelles qui s'y trouvent et leurs systèmes de valeurs propres. Cette culture s'est érigée comme supérieure à toute autre, comme le centre normatif, universel, nécessaire pour toutes les autres cultures. C'est ainsi qu'il ne lui viendrait jamais à l'idée de puiser dans l'expérience interculturelle des peuples d'Afrique, d'Asie et des Amérindiens, pour éclairer la question de l'éducation interculturelle, sauf lorsque ces derniers agissent selon les critères occidentaux. Elles ne sont valorisées que sur la base des critères occidentaux-modernes.

C'est une société qui ne prend pas au sérieux les cultures, disent-ils, surtout celles qui sont radicalement différentes de la sienne. Ce sont, pour elle, des facteurs sociaux négatifs et troublants qui empêchent l'établissement d'un système éducatif et administratif uniforme, qui résistent aux lois de l'évolution et du développement, et qui menacent l'ordre social qu'elle veut établir selon ses propres critères. Il faut tout de même être pratiques, dit-on! Il faut donc les transformer à son image. Les notions suivantes sont utilisées à cette fin: l'égalité des chances, de justice sociale, de démocratie, de multiculturalisme et d'éducation interculturelle. L'État-Nation et

l'appareil éducatif apparaissent comme deux rouages importants de cette homogénéisation et d'uniformisation.

Il semble donc aux tenants de cette position qu'on ne saurait parler d'éducation interculturelle sérieuse dans ce contexte, sans envisager la possibilité de relativiser le système d'éducation lui-même. Une remise en question des carences, des abus envers les autres cultures, est souhaitable. Mais aussi, une relativisation sérieuse de la nature même de cette culture dans ce qu'elle a de plus positif et de plus idéal à la lumière des différentes cultures, de leurs valeurs et critères propres: par exemple, sa conception de la nature humaine, d'autonomie, d'objectivité scientifique, d'évolution, d'égalité; la nature de sa culture politique avec ses notions de démocratie, de majorité, de citoyenneté, de souveraineté; la nature de la culture éducative, de son système scolaire et de sa pédagogie, etc..

De plus, il ne s'agit pas de changer tout le système scolaire, mais bien d'opérer une mutation, une transformation de nos mentalités dans certains cas. Cela peut se faire à l'intérieur et à l'extérieur du système de façon graduelle. Il ne s'agit pas de minimiser le racisme, découvrir ce qui nous relie et nous rallie non plus. Éteindre les feux racistes n'est pas suffisant. Découvrir ce qui nous relie et nous rallie non plus. Les cultures refusent de n'être considérées que comme des phénomènes psycho-sociaux, condamnés à disparaître ou à évoluer vers la modernité occidentale, même si elles sont les premières à vouloir embrasser cette culture géographiquement universelle. Elles voudraient être reconnues et acceptées pour ce qu'elles sont et non pour ce que l'on voudrait qu'elles soient, autrement dit, accepter les

personnes avec leurs cultures, leur éducation, leurs valeurs, leurs identités culturelles et leurs modes de vie, etc..

Les théories interculturelles ne suffisent pas. Il faut chercher dans l'expérience vécue d'une autre culture ce qu'elle a de plus profond. Le fait d'envisager la possibilité d'une mutation de nos attitudes et de nos mentalités peut être considéré comme un immense pas en avant.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE: UNE DÉFINITION

À la suite des difficultés que rencontre l'école dans l'intégration et l'accueil des enfants de communautés ethnoculturelles et les problèmes posés pas les besoins linguistiques, d'adaptation sociale, des relations parents-élèves, des relations professeurs-élèves, il est apparu nécessaire aux différents responsables travaillant avec les membres de ces communautés de proposer une nouvelle orientation éducative. Cette nouvelle orientation s'appelle l'*éducation interculturelle*.

J. Linch définit l'éducation interculturelle «comme étant l'initiation de tous les élèves à une acceptation critique et rationnelle de la diversité culturelle et à l'affirmation créative des différences individuelles et collectives au sein d'une commune humanité»[10].

[10] J. Linch, *The Multicultural Curriculum*, London Batsford, Academic Educational Ltd. 1983, p. 5.

À cette définition, nous ajouterons que l'éducation interculturelle pour qu'elle ait une chance de faciliter l'intégration harmonieuse des élèves des groupes ethnoculturels, dans ses interventions, elle doit dépasser la simple transmission de l'information sur les autres cultures, elle doit aussi favoriser la mise en place de programmes de soutien aux manifestations de ces cultures. Pour ce faire, il faut non seulement connaître les cultures mais également développer des attitudes positives à l'égard de «l'autre culture» ou des autres cultures dans le respect de la diversité. Il faut aussi s'attacher à un processus continu d'échanges culturels ayant comme objectif l'individu même et le développement de sa complexité cognitive et affective.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : CRITIQUE

L'analyse des pratiques pédagogiques peut nous amener à clarifier le concept d'éducation interculturelle. Fernand Ouellet (1984), en partant de recension des écrits sur la question, distingue deux orientations. La première regrouperait un grand nombre d'interventions en provenance aussi bien des organismes représentant le point de vue de ces groupes ethnoculturels que celui des institutions d'éducation et des gouvernements. Ces interventions viseraient au premier chef les enfants issus de communautés ethnoculturelles. Dans cette optique, l'éducation interculturelle vise essentiellement à «fournir à ces enfants une éducation qui tienne compte de leurs spécificités culturelles propres et de leurs problèmes

particuliers d'apprentissage dans un milieu scolaire dont les orientations fondamentales demeurent monoculturelles»[11].

La deuxième orientation est présente dans les discours mais malheureusement demeure absente dans la plupart des pratiques. Elle a tendance à voir l'école comme un lieu d'apprentissage, de la compréhension mutuelle et de la communication interculturelle. Dans cette perspective elle se différencie de la première orientation; elle vise tous les enfants de quelque origine qu'ils soient, de quelque couleur qu'ils soient, etc.. Toutefois, la critique qu'on peut en faire, c'est quelle a tendance à se cantonner dans une dénonciation des attitudes de discrimination et de racisme.

Selon Ouellet, «on devrait s'orienter vers des interventions éducatives visant à fournir aux citoyens l'équipement nécessaire pour se situer d'une manière responsable et réfléchie par rapport aux différences culturelles qu'ils rencontrent au sein de la société[12]».

Pour sa part, Verne (1984) a fait une critique très virulente à l'égard des politiques multiculturelles dans un document préparé pour l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE)[13]. Il distingue cinq phases dans le développement de l'éducation interculturelle:

[11] F. Ouelle, «Éducation, compréhension et communication interculturelle: essai de clarification des concepts», *Éducation Permanente*, nº 75, Paris, 1984, pp. 47-65.

[12] *Idem*.

[13] É. Verne, *Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique*, CERI, OCDE, 1984.

1. La phase de la préhistoire où chaque groupe ethnique prenait l'option de s'immerger totalement dans la culture ambiante, soit de prendre lui-même en charge ses besoins éducatifs.
2. La phase des programmes de compensation linguistique où l'on a cherché à renforcer l'enseignement de la langue scolaire pour les enfants qui parlaient une autre langue à la maison.
3. La phase de programmes de langues d'origine que l'on a justifié par des raisons pédagogiques et d'identité culturelle.
4. La phase de l'enseignement des cultures d'origine. Cet enseignement se justifie au nom de l'identité culturelle et du droit à la différence.
5. La phase de l'éducation interculturelle où l'enseignement des cultures différentes de la sienne devient partie intégrante d'un nouveau curriculum qui s'adresse à tous les élèves.

À cette liste de phases énumérées, nous pouvons ajouter notre contribution qui consiste en l'élaboration d'un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum.

ÉDUCATION INTERCULTURELLE INTÉGRÉE

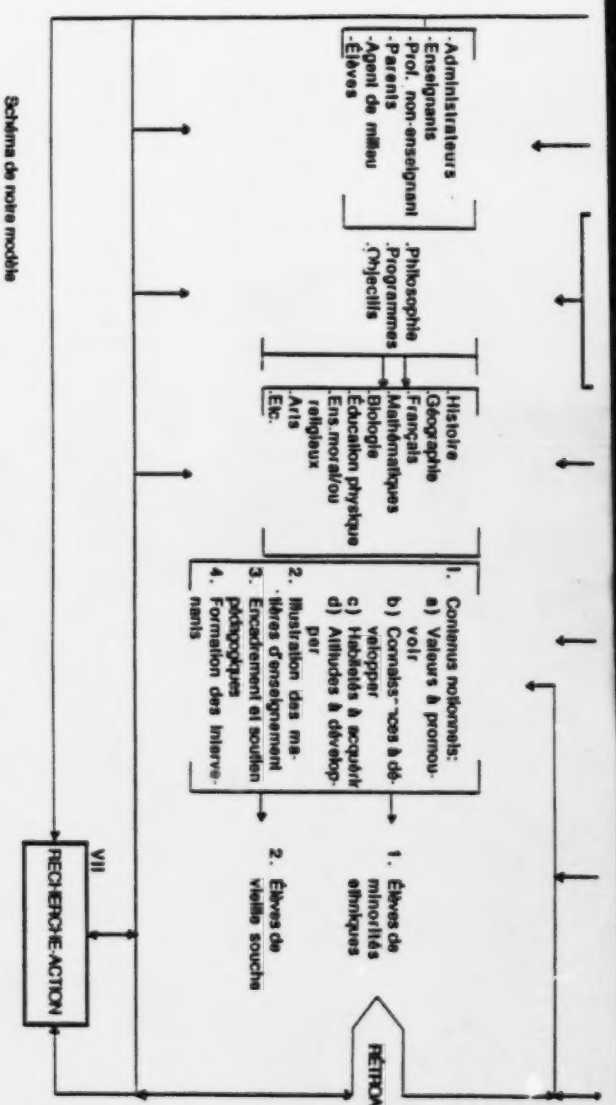
L'éducation interculturelle intégrée doit couvrir tous les champs possibles du curriculum en tenant compte des valeurs culturelles de chaque élève sans aucune discrimination. En conséquence, l'éducation interculturelle intégrée se concrétisera à partir d'objectifs pédagogiques et des éléments d'apprentissage spécifiques à toutes les matières possibles dans le but de permettre aux enseignants(es) de

prendre en considération cette trilogie dans leur enseignement, à savoir *les connaissances, les valeurs et les attitudes propres aux élèves.*

Mais outre le fait de sensibiliser la société québécoise à la réalité pluriculturelle du Québec, l'éducation interculturelle doit favoriser une plus grande connaissance des cultures en optant pour la communication interculturelle.

L'ensemble des énoncés politiques de différentes instances du monde de l'éducation a mis en évidence les carences du système scolaire tel qu'il se vit actuellement au Québec et ailleurs. L'absence de pratiques concrètes de la dimension interculturelle dans la formation des jeunes ne contribue en rien à faciliter l'intégration socio-scolaire des élèves des groupes ethnoculturels, car au pluralisme de fait de la société québécoise devrait correspondre en pratique à une éducation interculturelle réelle qui vise à promouvoir les valeurs différentes dans le respect des individus. C'est pour cela que nous avons élaboré un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum. Nous ne disons pas que c'est la voie royale, nous ne voulons pas non plus opposer éducation interculturelle et éducation interculturelle intégrée. La différence essentielle résidera dans l'application que l'on en fera.

Voici succinctement notre modèle «d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum».



EXPLICATIONS DU MODÈLE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE INTÉGRÉE

Les intervenants

Les intervenants dans une école composée de vieille souche sont habituellement des administrateurs (directeur, adjoint au directeur, etc., des enseignants, des professionnels non-enseignants (P.N.E.), des élèves eux-mêmes et quelquefois un comité de parents).

Notre recherche nous a permis de constater qu'il existe ou qu'il devrait exister dans les écoles multiethniques un professionnel en la personne communément appelée agent de liaison. Dans le cadre de notre modèle et afin d'éviter toute confusion dans l'utilisation du terme, nous remplacerons agent de liaison par agent de milieu (cette personne fait le lien entre la famille des enfants et l'école).

Dans la perspective d'une «éducation interculturelle intégrée», tous les intervenants ont un rôle important à jouer, toutefois, le plus important réside dans les relations professeur/élève.

Quel sera le rôle de l'enseignant?

L'interaction entre les enseignants et les élèves joue un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage. La recherche pédagogique a généralement négligé la diversité des buts, des techniques et des relations dans la classe, alors que c'est précisément

dans l'analyse détaillée des réactions réciproques des professeurs et des élèves que l'on a sans doute le plus de chance de trouver des réponses à quelques-unes des questions les plus urgentes en ce domaine.

Le rôle de l'enseignant[14] est abordé par Morrison, A. et McIntyre, D. (1975). Les auteurs résument de la façon suivante le rôle de l'enseignant:

Le comportement d'un enseignant dépend du cadre social et institutionnel dans lequel il travaille. Les relations formelles et informelles qu'il établit avec le chef d'établissement, les collègues, les parents d'élèves et tous les individus qui ont un rapport quelconque au travail scolaire non seulement forment une part importante de sa vie, mais peuvent également exercer une influence considérable sur son comportement dans la classe. Parmi ces personnes, nombreuses sont celles qui ont une opinion sur la façon dont l'enseignant devrait exercer son métier, et beaucoup parmi elles occupent une position d'où elles peuvent exercer sur lui une influence (pp. 38-39)

C'est dans cette perspective que nous situerons notre analyse et notre position en ce qui regarde le rôle de l'enseignant dans une démarche d'«éducation interculturelle intégrée». Bien entendu, il est nécessaire pour que l'interaction maître/élève ait un sens, que les élèves participent et comprennent les actions dirigées vers eux et par leur rétroaction permettent à l'enseignant de s'interroger sur les gestes posés.

---

[14] A. Morrison et D. McIntyre, *Profession: enseignant*, traduit de l'anglais par Monique Linard, Paris, Armand Collin, 1975.

Afin d'en arriver à concrétiser la conception d'une «éducation interculturelle intégrée», tous les intervenants sont appelés à jouer un rôle de premier plan et cela selon deux conditions minimales. Dans un premier temps en élaborant des objectifs permettant au projet éducatif de l'école de faciliter l'intégration socio-scolaire et dans un deuxième temps en mettant l'accent sur la dimension pédagogique caractérisée par le type d'interventions à privilégier. Le premier temps doit se faire en collaboration avec les autres intervenants du milieu. Chacun doit jouer le rôle qui lui est dévolu dans le régime pédagogique en mettant l'accent spécifiquement sur le développement de l'élève en y intégrant les notions de cultures, valeurs propres aux membres des communautés ethnoculturelles représentés dans la classe. En un mot, les intervenants doivent agir dans le sens de l'intégration socio-scolaire des élèves en valorisant leur origine sociale, culturelle, ethnique etc..

Dans un deuxième temps, les élèves doivent contribuer à faciliter cette intégration en s'impliquant dans les activités et en même temps stimuler et encourager l'enseignant dans sa démarche à cause de l'intérêt et de l'ouverture manifestés par celui-ci dans tout le processus.

Dans le modèle présenté, nous avons parlé d'agent de milieu. Celui-ci, communément appelé agent de liaison, assure la communication entre les parents et l'école, il intervient également pour régler les problèmes scolaires des élèves, en agissant auprès du personnel scolaire, il répond à des besoins non comblés par la structure actuelle de l'école.

Le rôle de l'agent de liaison vient d'être défini dans une étude effectuée à l'Université de Sherbrooke. Cette mesure selon les promoteurs du projet d'introduire des agents de liaison permettra une meilleure intégration de l'enfant, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une clientèle pluriethnique dans l'école. Conçue dans une période de transition entre l'école mono-ethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle n'est pas accompagnée d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie scolaire soit: la sensibilisation des enseignants et des élèves à la pluriethnicité, l'adaptation du contenu en fonction de la clientèle scolaire, des stratégies d'enseignement, des modes d'intervention, des activités parascolaires, etc., dans le cadre du projet éducatif de l'école. Il demeure que c'est au niveau de la relation parent-école et communautés culturelles écoles que le rôle de l'agent de milieu prend tout son sens. Nous avons opté pour agent de milieu parce que le terme générique utilisé agent de liaison se prête à toutes les sauces. Quand on parle d'agent de milieu dans une école dans le cadre du projet éducatif, on voit mieux de qui on parle.

Voici en quelques lignes un aperçu du rôle des agents de liaison. Pour connaître leur rôle, leurs caractéristiques, leurs interventions etc., une recherche a été conduite par Beaucheane[15] sur les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.

---

[15] André Beaucheane, *Les agents de liaison de Montréal, Toronto, Vancouver*, (CRI), Éditions C.R.P., Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1997.

Quant aux agents de liaison de Montréal, puisque notre étude selon l'auteur se limite au Québec, le premier grand besoin que l'on désirait satisfaire par la création de ce poste était de favoriser les relations entre l'école et les parents, c'est ainsi que les personnes interrogées ont répondu de la manière suivante:

1. favoriser les relations entre l'école et les parents : 46,9%;
2. répondre aux besoins de la clientèle : 27,1%;
3. répondre aux besoins de l'école et des intervenants: 18,1%;
4. répondre aux besoins des parents : 7,9%.

Pour en savoir davantage sur le rôle des agents de liaison, veuillez consulter le volume *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.*

L'élève et son rôle

S'il y a un agent important dont il faut déterminer le rôle dans le processus d'«éducation interculturelle intégrée», c'est bien l'élève lui-même.

Il est l'agent de son apprentissage quand il collabore avec tous les autres intervenants dans le processus mentionné ci-dessus. Artisan, agent de son propre développement disions-nous! Il est clair que l'école et le processus de socialisation n'ont de sens que lorsqu'on leur donne une signification qui touche le vécu des êtres. Quant à nous, l'élève dans le processus d'«éducation interculturelle intégrée» n'est pas un spectateur, il devient un partenaire intéressé qui apprend et échange ses connaissances avec ses pairs, ses maîtres. Cet

intervenant privilégié doit jouer un rôle de rétroaction permettant aux autres intervenants de s'ajuster et à certains égards de modifier totalement leur approche et leur contenu quand ceux-ci ne correspondent pas au vécu des élèves.

La philosophie du modèle et les objectifs poursuivis dans le même programme d'études

Cette section comporte trois volets distincts: le premier touche la philosophie proprement dite du modèle, le deuxième le programme d'études et le troisième un tableau comparatif des objectifs énoncés par le ministère de l'Éducation dans l'École québécoise et les objectifs spécifiques au modèle d'«éducation interculturelle intégrée».

Philosophie (elle-même)

La philosophie du modèle d'«éducation interculturelle intégrée» est de type humaniste dans le sens où tous les acteurs impliqués dans ce processus visent un but commun: celui de permettre à l'élève de minorité ethnique de réaliser son intégration socio-scolaire et socio-culturelle au même titre que l'élève de vieille souche à partir de mécanismes appropriés mis à la disposition des intervenants, tant à la Commission scolaire qu'à l'école elle-même. Cette philosophie rejoint la préoccupation du Conseil supérieur de l'Éducation qui établit dans son document (d'avril 1983) concernant l'éducation interculturelle, les directions d'action à entreprendre. On y parle entre autres d'un «accueil d'intégration» et d'un «accueil d'acceptation», ce qui veut dire que le système scolaire se doit de soutenir l'adaptation des élèves des

communautés culturelles aux valeurs de l'école québécoise et à celles de la société d'accueil tout en les aidant par des moyens pédagogiques appropriés à conserver leurs valeurs et cultures d'origine véhiculées par la famille au lieu de chercher uniquement à les transformer. Cette philosophie s'inspire de *L'École Québécoise*, énoncé de politique et plan d'action qui définit l'école comme foyer de la culture d'un peuple et comme un lieu ouvert à la diversité. (p. 17)

Les programmes d'études

Dans la recherche de spécificité, notre modèle ne présente pas dans le cadre des programmes d'études un ou des éléments propres mais empruntera la démarche décrite dans l'*École québécoise* (1979).

Dans le document intitulé l'*École québécoise* à la suite des expériences tentées au niveau des programmes-cadres, le ministère de l'Éducation recommande que les nouveaux programmes visent d'abord et avant tout à présenter des objectifs et des contenus de formation suffisamment clairs pour faciliter l'action de l'intervenant en classe et le progrès continu de l'élève. Un élément dans la démarche du ministère mérite d'être souligné. Le ministère de l'Éducation dans ses normes, exige un enseignement de qualité dans tous les milieux, tout en leur permettant de l'adapter à leur situation particulière. De plus, le ministère, en révisant les programmes pour l'ensemble du Québec, veut agir dans un esprit d'équité envers les différents milieux et assurer à tous, une véritable égalité des chances. Pour ce faire, il faut déterminer une orientation claire visant à faciliter l'intégration socio-scolaire des élèves des communautés ethnoculturelles. Car, les finalités et les objectifs généraux de l'éducation déterminent

l'orientation des programmes d'étude qui doivent inspirer les actions éducatives quotidiennes. À cet égard, les programmes d'étude demeureront toujours des instruments privilégiés par lesquels on parviendra à rétablir l'équilibre précaire entre majorité et minorité ethnoculturelles. Par exemple, si l'une des finalités de l'école est l'épanouissement de chacun selon ses capacités, les programmes ne sauraient se limiter à une forme exclusive d'apprentissage ou d'acquisition de connaissances. Au contraire, ils devront proposer de multiples voies à la réflexion personnelle et collective ainsi qu'à l'analyse critique, selon les exigences d'une formation intégrale, basée sur le respect des rapports humains.

C'est ainsi que le ministère de l'Éducation avec la collaboration des enseignants et des commissions scolaires, révisera les programmes d'étude ou en élaborera de nouveaux selon les besoins. Ces programmes préciseront davantage les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devraient normalement avoir atteints ou réalisés, selon les étapes de leur développement, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et de techniques. Ces programmes seront clairement identifiés selon les degrés du cours et les élèves auxquels ils sont destinés.

Enfin, il faut se rappeler également que le ministère a défini les exigences de formation de base pour l'ensemble des écoles. Cependant, la liberté est réservée à chaque milieu de compléter ou d'enrichir les programmes prévus pour l'ensemble du Québec et à les adapter à des groupes d'élèves particuliers. C'est ainsi que les programmes d'étude constituent l'un des éléments essentiels du Projet éducatif de l'école. Ils synthétisent et explicitent à la fois non

seulement les visées éducatives, mais également les contenus d'apprentissage que l'on juge essentiels à la formation des élèves[16].

C'est à partir de cette volonté gouvernementale que nous disons que l'«éducation interculturelle intégrée» définie dans le cadre du projet éducatif est possible, à condition que chaque acteur concerné y joue pleinement son rôle.

Objectifs de réalisation

Dans la perspective d'une «éducation interculturelle intégrée» il est indispensable que les promoteurs (soit le conseil d'orientation) du Projet éducatif de l'école élaborent des objectifs propres au programme afin d'assurer sa validité et l'assurance de sa réussite. De plus, les objectifs intermédiaires permettront, à la fin, d'évaluer les résultats en fonction des prévisions faites.

Pour cela, nous présenterons deux types d'objectifs: ceux, portant sur l'«éducation interculturelle non intégrée» d'une part et d'autre part ceux qui concernent l'«éducation interculturelle intégrée».

Pour le bénéfice du lecteur, disons tout de suite que les objectifs que nous présentons maintenant tiennent compte uniquement de la possibilité que le Projet éducatif de l'école nous offre de réaliser une «éducation interculturelle intégrée», autrement dit, ce sont là, des objectifs de programme. Dans la dimension plan d'action du modèle,

16 *L'École québécoise, énoncé politique et plan d'action*, ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 88.

nous présenterons des objectifs de matières devant illustrer notre modèle d'«éducation interculturelle intégrée».

Dans le tableau 2 qui suivra, nous retrouverons dans la colonne de gauche des objectifs de programme pouvant être associés à l'éducation interculturelle, tandis que dans la colonne de droite, ceux qui peuvent être associés à une «éducation interculturelle intégrée». La distinction entre les deux réside dans la spécificité des objectifs attribués à l'«éducation interculturelle intégrée».

Avant de présenter les objectifs, faisons un rappel sommaire des ressemblances et des différences contenues dans la définition de l'éducation interculturelle et de l'«éducation interculturelle intégrée».

La définition retenue par Chalom et Brochu[17] consiste à dire que «l'éducation interculturelle serait une nouvelle attitude face à l'intégration et à l'acceptation de l'individu dans une société multiethnique». Et que cette éducation se traduira par l'adoption de grille-matières, d'un matériel didactique et d'une formation du corps enseignant et que celui-ci joue pleinement son rôle.

Pour notre part, nous disons que l'«éducation interculturelle intégrée» doit être une interrelation entre personnes (professeur élèves) de cultures différentes ou de même culture, exercée à partir d'un cadre établi, c'est-à-dire, l'école pluriethnique sur une base volontaire et désintéressée, en empruntant comme véhicule privilégié,

17 G. H. Brochu et M. Chalom, *Matériaux pour une éducation interculturelle*, p. 25.

le projet éducatif de l'école et toutes les parties possibles du curriculum dans un processus d'apprentissage.

Elle est intégrée cette éducation dans la mesure où l'enseignant la considère comme transcendante, donc faisant partie du curriculum et par conséquent, elle doit tenir compte des spécificités des communautés ethnoculturelles représentées dans sa classe. En cela, les cours d'histoire, de géographie, de sciences, d'arts, etc. dispensés par l'enseignant doivent prendre en considération l'univers culturel de la classe, en passant par les élèves de vieille souche pour arriver à ceux des cultures autres que québécoise, puisqu'ils constituent une véritable possibilité d'ouverture, d'échange et de changement d'attitude à l'égard des intervenants scolaires.

Voici le tableau 2 illustrant les objectifs propres à l'éducation interculturelle d'une part et à l'intégration interculturelle intégrée d'autre part.

Tableau 2 **Les objectifs de l'éducation interculturelle d'une part et de l'«éducation interculturelle intégrée» d'autre part.**

Éducation interculturelle	*«Éducation interculturelle intégrée»*
1. Mettre en évidence dans l'enseignement la recherche et la connaissance de la culture québécoise, des valeurs ethniques et préparer l'ouverture à la diversité dans le contexte culturel du Québec.	1. Amener chaque enseignant durant son enseignement à ne pas manquer une seule occasion de faire de l'«éducation interculturelle intégrée» dans sa classe.
2. Présenter et faire la promotion des valeurs ethniques comme un apport véritable au développement de la culture québécoise à partir d'activités prévues à cet effet.	2. Présenter et faire la promotion de valeurs ethniques comme un apport véritable au développement de la culture québécoise à travers l'enseignement des matières telles: l'histoire, la géographie, les arts, les langues, etc.
3. Encourager et faciliter la poursuite des valeurs humaines fondamentales, communes à tous.	3. Encourager et faciliter la poursuite des valeurs humaines fondamentales en dépit des différences raciales, ethniques, et cela dans le cadre du Projet éducatif de l'école.
4. Permettre et encourager les groupes ethnoculturels à maintenir leur diversité.	4. Permettre et encourager les élèves de minorités ethnoculturelles à maintenir leur diversité à partir de renforcements positifs apportés en classe.
5. Combattre par des moyens éducatifs toutes formes de discrimination raciale.	5. Combattre la discrimination raciale par des moyens éducatifs appropriés prévus dans le projet éducatif de l'école et cela avec la collaboration des acteurs impliqués dans le processus.
	6. Faire en sorte que l'«éducation interculturelle intégrée» devienne la responsabilité de tout un chacun dans l'école à partir d'une prescription octroyée dans le Projet éducatif.
	7. Créer un environnement qui permette à tous de sentir la nécessité de vivre et de faire vivre la réalité pluriculturelle.

Les matières académiques

Dans le cadre d'une «éducation interculturelle intégrée», les matières enseignées traditionnellement resteront les mêmes, mais les contenus, les situations d'apprentissage et des illustrations seront ajustés de manière à pouvoir tenir compte de la dimension pluriculturelle de la classe ou de l'école.

Pour cela, nous avons choisi, pour illustrer notre modèle d'«éducation interculturelle intégrée» dans le cadre du volet plan d'action, quelques matières que nous qualifions de très appropriées à savoir:

L'histoire de deuxième secondaire dont le programme s'étend de la préhistoire au siècle actuel; par la suite, retenons quelques autres matières telles: la géographie de 3e secondaire, le français de 4e secondaire; il s'agit tout simplement d'en faire quelques illustrations en temps opportun afin de démontrer qu'il est possible de faire de l'«éducation interculturelle intégrée» dans presque toutes les matières. Nous reconnaissons cependant que l'histoire est choisie volontairement pour illustrer notre modèle, parce qu'elle présente une certaine facilité d'adaptation en comparaison aux matières à caractère plus scientifique telles: la chimie, la physique ou les mathématiques, etc.. Malgré ces difficultés, il s'agit d'abord d'une question d'attitude des enseignants à vouloir faire de l'«éducation interculturelle intégrée» et à tenter tous les moyens pédagogiques possibles pour y arrive.

Plan d'action

Le plan d'action du modèle d'«éducation interculturelle intégrée» comporte trois volets répartis de la manière suivante:

Sous le volet I «Contenus notionnels», on trouve:

a) valeurs à promouvoir;
b) connaissances à développer;
c) habiletés à acquérir;
d) attitudes à développer.

Sous le volet II, on retrouve l'illustration des matières d'enseignement telles que l'histoire, la géographie et le français. Sous le volet III, on traite d'encadrement et de soutien pédagogique; sous le volet IV, on parlera de la formation des intervenants à l'«éducation interculturelle intégrée».

Les contenus notionnels

a) Valeurs à promouvoir:

Avant de passer directement aux valeurs à promouvoir dans le cadre d'une «éducation interculturelle intégrée», essayons de définir le concept *Valeur* à partir d'une courte revue de la littérature.

Que l'on considère le thème de valeurs en soi, dans un projet éducatif ou par rapport au dialogue des civilisations, il s'agit d'une

notion associative complexe que certains ont même qualifiée de formation végétale difficilement pénétrable.

Les valeurs font référence à trois types de catégories. D'abord, à un ensemble de qualités personnelles qui peuvent faire naître de l'estime chez autrui. Ces vertus peuvent concerner l'état physique, la morale ou l'intellect. Le courage, la générosité et le sens des autres relèvent de cette première catégorie.

En second lieu, les valeurs peuvent faire appel à des objectifs transcendants d'après lesquels un individu engage sa vie. Par exemple, le triptyque liberté, égalité, fraternité de la Révolution française.

Enfin, les valeurs sont parfois appliquées à des domaines moins «nobles»; il ne s'agit plus de valeurs-vertus ou vraies valeurs; elles sont des valeurs-instruments comme la santé, l'argent, la formation professionnelle et l'écologie des activités[18].

Cependant Milton Rokeach (1973) affirme qu'une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite ou qu'une fin d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contre-partie[19]. Ce chercheur en psychologie sociale retient trois principaux éléments constituant la notion de valeur. Le premier indique qu'une valeur est une inférence c'est-à-dire une production cognitive, quelque chose qui ne tombe pas sous les sens

[18] Extrait des *Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation*, «L'École et les valeurs», Éditions Agence d'Arc, 1981, p. 16.

[19] M. Rokeach, *The nature of human values*, New-York, Free Press, 1973.

et qui n'est pas directement observable. Une valeur est donc une réalité psychologique, un événement mental. En deuxième lieu, la valeur exprime une attraction, une poussée vers une réalité donnée. Elle est donc de nature affective. Le troisième rappelle qu'une valeur comporte une dimension d'action.

On pourrait élaborer longuement sur les valeurs mais les éléments retenus nous permettent dans la présente démarche de faire la différence et de reconnaître à sa juste mesure, le concept.

Dans l'application de notre modèle, nous emprunterons à l'École québécoise, les différentes valeurs associées à l'éducation.

Cette liste comporte six catégories et celles-ci se présentent comme suit:

Ce sont d'abord:
1) les valeurs intellectuelles;
2) les valeurs affectives;
3) les valeurs esthétiques;
4) les valeurs sociales et culturelles;
5) les valeurs morales;
6) les valeurs spirituelles et religieuses.

À cette liste, d'autres valeurs peuvent s'ajouter dans la promotion des finalités éducatives. Celles que nous venons de rappeler constituent, toutefois, une source d'inspiration suffisamment claire

pour orienter l'éducation dans les écoles primaires et secondaires[20] au Québec.

La spécificité des valeurs dans le cadre d'une «éducation interculturelle intégrée» viendra en grande partie, plus de l'objet sur lequel elles portent, que sur les valeurs en soi. En ce sens, elles peuvent être empruntées à d'autres cadres scolaires tels: l'enseignement moral et/ou religieux, l'enseignement à la paix, etc...

Comme les valeurs font appel à un processus d'intériorisation complexe et individuel et que l'utilisation du programme d'histoire, de géographie, de français par exemple relève de la responsabilité de l'école dans son application, en conséquence, c'est à l'enseignant qu'il revient d'identifier les différentes situations, de les introduire en conformité aux aspirations de ses élèves et selon l'orientation déterminée dans le Projet éducatif de l'école. Parmi les six catégories de valeurs citées ci-dessus, il nous apparaît que les valeurs intellectuelles, affectives, sociales et culturelles cadrent davantage dans notre modèle d'«éducation interculturelle intégrée».

b) Connaissances à développer et habiletés à acquérir

Les connaissances, les habiletés à acquérir et à développer sont, en tout ou en partie, liées aux objectifs poursuivis et aux stratégies utilisées pour y parvenir. Dans ce cas, là aussi nous ne faisons pas une

20 École Québécoise, pp. 28-29. Les traits culturels d'une société ne sont pas simplement juxtaposés, ils sont liés, ils forment un système, une configuration culturelle, ils ont un sens et ce ()quand on l'aura dégagé définira l'esprit de la culture de cette société (J. Stroltzel, 1963), dans M. M. Abdallah-Pretceille, 1982, *Des enfants non-francophones à l'école. Quel apprentissage? Quel français?* (Armand Collin).

liste spécifique de connaissances et d'habiletés à développer par les élèves mais l'enseignant saura adapter son enseignement de manière à le permettre dans le cadre du projet éducatif de l'école, et du régime pédagogique.

c) Attitudes à développer:

Comme pour les valeurs, nous ferons une courte revue de la littérature afin de tenter une définition du concept attitude.

L'attitude a fait l'objet de plusieurs définitions; à cet égard, McGuire, W.J. dans *The Handbook of Social Psychology* (1969, pp. 141-142), rapporte que, dès 1935, Allport recensait seize (16) définitions de l'attitude avant d'en proposer une dix-septième lui-même; en 1939, Nelson en dénombrait pas moins d'une trentaine. Campbell en 1947, De Fleur et Westie en 1963, en comptaient plusieurs autres.

Pour faciliter la compréhension quand on parle d'attitudes, citons-en quelques-unes, tirées de Social Behaviorism de . Staats, W.A. (1975, p. 208).

- An attitude is a mental and neutral state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related (Allport, 1935);

- Attitude is the effect for against a psychological object (Thurstone, 1931);

- ...attitudes are enduring systems of positive or negative evaluations, emotional feelings, and pro or con action tendencies with respect to social objects (Krech, Crutchfield, and Ballachey, 1962);

- Attitudes is ... an implicit, drive-producing response considered socially significant in the individual's society (Doob, 1947).

En dépit des différences rencontrées dans ces diverses définitions, on s'entend généralement pour reconnaître à l'attitude la caractéristique et la composante suivante:

1. Elle se fonde sur l'expérience. Elle n'est donc pas innée, mais apprise. Ce caractère d'acquisition présente une certaine permanence et est susceptible de changer sous la pression d'influences externes.

2. Elle a une composante régulatrice (appelée encore composante conative) référant à la tendance comportementale d'une personne en regard d'un objet. Elle représente un caractère organisé, comme une préparation à l'action, comme une réponse d'un être vivant à une situation donnée.

3. La composante affective (appelée composante émotionnelle) présente un caractère directionnel exprimant une orientation propre à l'individu; relation sujet-objet, par le biais de l'attitude, se produit sous l'effet d'une valence affective pouvant prendre des valeurs multiples, allant du défavorable, être neutre, voire même ambivalente dans certains cas. Cette composante a

donc trait aux sentiments d'une personne d'aimer ou de ne pas aimer (parfois les deux) l'objet de l'attitude.

4. La composante cognitive (appelée composante perceptuelle, informationnelle et stéréotypée) dont l'aspect dynamique se rattache au champ des représentations et des croyances. Elle présente aussi un caractère unifiant, en ce sens qu'elle met généralement en branle un processus de généralisation pouvant entraîner des phénomènes de distorsion perceptive, d'interprétation et de rationalisation.

Ainsi, l'attitude s'entend comme étant un concept de médiation, une abstraction partiellement définie en termes de conditions antécédentes variées et inférées à partir de manifestations également variées que sont les comportements verbaux et non-verbaux.

À cause de son caractère général, de sa portée théorique et de sa compatibilité avec les précédentes définitions, dans le cadre de notre recherche, nous optons pour la définition de Jean Maisonneuve (1975) de l'attitude: «L'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur); elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (paroles, gestes, actes, ton choix, ou leur absence)».

La définition et le bref exposé du concept d'attitude qui précède, cadrent bien avec le paradigme du «behaviorisme social» de Staats. Dans un article du *Canadian Journal of Education*, paru en 1980, Aimée Leduc expose les jalons de la Théorie de Staats relative au

développement des attitudes. L'auteure note que pour Staats, «les attitudes sont des réponses *émotives, apprises, positives ou négatives, des objects, ou des événements*». (p. 16)

Pour décrire et expliquer l'apprentissage des attitudes chez un individu, on doit référer à l'histoire extrêmement complexe du conditionnement d'une personne donnant à ses réponses émotives un profil unique. Cette configuration de réponses, propre à la personne, est par ailleurs comparable à celle des congénères, c'est-à-dire aux individus appartenant au même groupe, à la même classe sociale, à la même nation, voire à la même culture. Il est clair ici que Staats considère les attitudes en tant qu'entités apprises et non innées et rejoint, à cet égard, l'un des aspects soulevés précédemment. Après cet exposé, quoique bref, sur les attitudes, nous sommes plus en mesure de saisir le concept et de nous entendre sur une définition globale et opérationnelle dans le cadre de notre recherche.

Pour illustrer notre modèle parmi les attitudes à privilégier dans le cadre d'une «éducation interculturelle intégrée», nous pensons retenir les éléments suivants:

a) l'ouverture aux autres communautés ethnoculturelles;
b) la volonté de s'informer de la richesse qu'apportent les autres cultures en rapport avec la culture québécoise;
c) le développement de la patience et de la tolérance envers les membres des communautés ethnoculturelles;
d) l'acceptation inconditionnelle des membres des différentes communautés ethnoculturelles.

Dans cette recherche de spécificité, le travail au niveau des valeurs et des attitudes à promouvoir doit se faire autant au niveau des élèves qu'au niveau des intervenants scolaires et particulièrement auprès des enseignants. Car ce sont eux qui sont le maître d'oeuvre dans le processus d'apprentissage scolaire, et par conséquent peuvent inculquer des valeurs, des comportements, des attitudes souhaitables à faire acquérir aux élèves, en utilisant comme canal privilégié les matières d'enseignement du curriculum que sont: l'histoire, la géographie, le français, les sciences, les arts, la religion, la morale, etc..

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour illustrer le modèle d'«éducation interculturelle intégrée» à partir de trois matières dont l'histoire, le français et la géographie. Toutefois, pour des raisons techniques, nous ne pourrons présenter ces illustrations.

Dans une présentation prochaine, nous illustrerons le modèle d'«éducation interculturelle intégrée» à partir des trois matières nommées ci-dessus.

Le choix de ces matières est motivé d'abord par l'intérêt que l'auteur de cette recherche manifeste à l'égard de celles-ci. De plus, ces trois matières semblent répondre davantage à notre préoccupation sans vouloir rien enlever aux autres matières. Malgré notre choix, nous pensons que l'«éducation interculturelle intégrée» peut trouver sa place dans presque toutes les matières. Nous reconnaissons cependant des limites à certaines matières par exemple à la chimie, à la physique. Cependant, nous demeurons optimiste quant aux possibilités réelles de voir un très grand nombre de matières qui puissent faciliter l'adaptation et l'intégration de notre modèle.

Encadrement et soutien pédagogique

Dans la perspective d'une «éducation interculturelle intégrée», le soutien et l'encadrement pédagogique doivent jouer un rôle très important, celui d'intégrer progressivement les élèves des autres communautés ethnoculturelles à la société québécoise et réciproquement, c'est-à-dire les élèves québécois aux autres communautés, en respectant mutuellement les valeurs propres à chacune des communautés ethnoculturelles.

Comme il est stipulé dans le document: le Projet éducatif de l'école, chaque personne concernée par la chose scolaire doit jouer son rôle d'acteur responsable à son niveau. C'est ainsi que l'enseignant, les professionnels non-enseignants, les directeurs d'école, les agents de milieu, etc., doivent unir leurs efforts pour que l'élève de minorité ethnoculturelle trouve à l'école un milieu stimulant, accueillant lui permettant de réaliser son itinéraire académique et son plein épanouissement socio-culturel.

De leur côté, les élèves doivent participer à leur propre intégration socio-scolaire en contribuant de façon efficace et positive aux activités prévues par les enseignants au cours de leur enseignement. Cette contribution est indispensable car, dans toute démarche collective, la réussite ou l'échec dépend en grande partie des efforts déployés ou non par chacun des partenaires impliqués dans le processus, et dans ce cas-ci, les élèves ne font pas exception.

Formation et perfectionnement des enseignants

Pour réaliser pleinement l'«éducation interculturelle intégrée», l'enseignant ou tout autre intervenant doit recevoir une formation dans le domaine de l'éducation interculturelle. Pour que les enfants de toutes les communautés ethnoculturelles deviennent des partenaires sociaux à part entière, il faut que l'institution école s'adapte à la clientèle multi-ethnique. Quand nous parlons d'adaptation de l'école, il s'agit de tout l'environnement social, pédagogique, etc.. Donc les stratégies pédagogiques devraient être élaborées à partir de l'utilisation pédagogique du milieu. Très et trop souvent, les professeurs, persuadés de l'honnêteté de leur position, traitent une clientèle diversifiée de la même façon sans distinction. Ils négligent ainsi les différences réelles déterminées par des expériences individuelles extrêmement différentes, et courent par le fait même le risque de rendre difficile sinon impossible l'apprentissage d'un vécu pluriculturel en uniformisant, par la valorisation, les ressemblances et en ignorant les différences. C'est là que la formation interculturelle de l'enseignant prend toute son importante.

Pour un enseignant qui dispense de l'enseignement à des élèves de plusieurs cultures, nous recommandons une formation ou un perfectionnement en éducation interculturelle pour toutes les raisons que nous avions mentionnées ci-dessus. Cette formation peut prendre la forme de sessions intensives à l'intérieur de l'école lors des journées pédagogiques ou plus spécifiquement et de façon plus poussée, un certificat en éducation interculturelle dans le cadre du programme de formation de l'Université du Québec à Montréal par exemple.

Un programme de formation et de perfectionnement en éducation interculturelle doit avoir comme objectif général, l'approfondissement de la réalité des rapports interculturels en tentant de répondre à certains besoins spécifiques des minorités ethniques vivant au Québec. Puis, il doit permettre de développer chez les étudiants/maîtres une capacité d'intervention pratique dans une perspective d'éducation et de développement interculturels.

Selon nous, cette formation est à ce point nécessaire qu'il ne faut pas la laisser au hasard.

Dans cette perspective, un programme visant la formation et le perfectionnement des enseignants devrait permettre d'acquérir les savoirs théoriques indispensables en prenant en considération les incidences sociales, éducatives, culturelles, linguistiques et politiques en donnant ainsi à l'intervention interculturelle des fondements de base solides tels que:

a) Connaissances du phénomène de l'immigration et des relations inter-ethniques, à partir d'un point de vue sociologique, historique et socio-politique.

b) Connaissances sur la culture, identité culturelle et appartenance ethnoculturelle; les cultures des peuples en mettant en évidence le caractère francophone majoritaire du Québec, le caractère anglophone minoritaire au Québec, les autochtones et tous les groupes ethnoculturels venant d'ailleurs.

c) Approfondissement des connaissances socio-linguistiques.

d) Connaissances des champs d'intervention spécifique pour l'éducation interculturelle (milieu scolaire, milieu de vie, milieu de travail, services sociaux, etc.), puis connaissances des expériences d'intervention interculturelle dans quelques autres pays.

e) Connaissances des politiques en matière d'immigration, connaissances des droits des minorités ethnoculturelles.

Les objectifs relatifs au développement des cultures:

De façon générale un tel programme viserait à développer également chez les étudiants/maîtres les attitudes communes et les habiletés méthodologiques particulières, essentielles à l'intervention en éducation interculturelle. Les objectifs spécifiques présentés ci-dessous pourraient varier selon l'insertion professionnelle des étudiants/maîtres et/ou en fonction de leurs intérêts.

f) Développement d'une ouverture d'esprit face aux réalités pluriculturelles: réceptivité, capacité d'observation et d'écoute, tolérance, respect de la différence. Lutter contre le racisme. Être en mesure de requestionner ses propres perceptions, jugements et attitudes.

g) Développement de la capacité d'intervention en prenant en considération des facteurs déterminants, par exemple: le vécu antérieur, contexte familial, etc., et en intégrant dans l'intervention même les éléments pertinents de cette réalité.

h) Développement de sa capacité d'intervention sur le plan de la didactique et de son aptitude à s'approprier de nouveaux instruments: mesures de soutien aux élèves pour leur intégration dans le programme et le monde scolaire, stratégie particulière d'enseignement au contexte multiculturel.

Objectifs relatifs à l'intégration:

Cette formation doit tenir compte particulièrement de la dimension pratique de l'intervention interculturelle.

L'intervention interculturelle en milieu scolaire:

L'intervention en milieu scolaire pluriethnique : le programme de formation et de perfectionnement doit avoir également pour objectifs:

- de favoriser l'intégration des élèves issus des minorités ethnoculturelles dans l'école québécoise;
- de promouvoir l'esprit interculturel au sein de l'école;
- de favoriser l'adaptation des élèves issus de la majorité francophone à un contexte pluriethnique;
- de mieux équiper les enseignants de manière à faire face aux difficultés de tous ordres que connaissent les élèves de minorités ethnoculturelles;
- d'aider le personnel scolaire à devenir de véritables agents de développement interculturel, conscients de leur rôle.

Importance d'un tel perfectionnement:

Les mêmes raisons qui justifient notre recherche peuvent servir également à démontrer l'importance d'un tel volet dans le cadre du développement de notre modèle d'«éducation interculturelle intégréex. Pour le justifier, ajoutons simplement qu'au cours des quinze dernières années, l'arrivée de nouveaux groupes ethniques a modifié considérablement la composition de la société québécoise et plus particulièrement celle de Montréal. D'autre part, le Québec s'ouvre de plus en plus au monde international et entretient des relations avec beaucoup de peuples étrangers ayant des cultures différentes. On peut ajouter également que beaucoup de Québécois vont oeuvrer dans plusieurs pays étrangers. Cette situation nouvelle de la présence des enfants pluriethniques dans les écoles exige des ajustements au sein de l'institution scolaire qu'est l'école. L'«éducation interculturelle intégrée» apparaît à la fois comme un concept et un outil susceptibles de favoriser ce processus de compréhension, d'acceptation et d'enrichissement mutuels. C'est en réponse aux nombreux problèmes que pose la présence des élèves de minorités ethnoculturelles, que ce volet de perfectionnement est rendu nécessaire.

Selon l'orientation de notre modèle, les cours ou activités destinés aux intervenants scolaires en milieu pluriethnique devraient mettre l'accent principalement sur:

A. *L'intervention pluriculturelle en milieu scolaire*
   1. Intégration scolaire et éducation interculturelle
   2. Séminaire d'application à l'éducation interculturelle
   3. Éducation des minorités ethnoculturelles au Québec

4. Relation d'aide et dynamique interculturelle dans l'école
5. Didactique dans les classes multiethniques
6. Adaptation du contenu en fonction de la clientèle de la classe (laboratoire didactique)

B. *L'intervention interculturelle*
1. Méthodologie de l'éducation interculturelle
2. Politiques québécoises touchant les communautés culturelles
3. Conditions sociales des familles immigrantes
4. Conditions du jeune immigrant
5. Une approche pédagogique à l'éducation interculturelle
6. Évaluation des moyens d'enseignement

C. *Des interventions historiques en matière d'éducation interculturelle*
1. Histoire des communautés ethniques du Québec
2. Les immigrants et minorités ethniques du Québec
3. Religions et groupes ethniques
4. La culture autochtone au Canada et au Québec (Amérindienne)
5. La recherche sur l'éducation interculturelle dans le monde, son évolution

Avec ce dernier paragraphe se termine la formation et le perfectionnement des intervenants scolaires en milieu pluriethnique. Dans la description de la formation ou du perfectionnement à donner aux enseignants, nous nous sommes inspirés des grands axes du

programme de certificat offert par l'Université du Québec à Montréal (U.Q.A.M.).

Les bénéficiaires

Tel que décrit précédemment, nous considérons essentiellement comme bénéficiaires d'une telle démarche, a) les élèves de minorités ethniques; b) les élèves de vieille souche. Par extension, nous pourrions ajouter que toute la société bénéficie des retombées positives d'une telle action, car ce sont les citoyens de demain que nous formons à l'école.

Rétroaction et évaluation

Cette étape décrit sommairement le mode d'évaluation qui pourrait être considéré dans le cadre de l'«éducation interculturelle intégrée».

Cette évaluation portera sur l'objet, c'est-à-dire sur la matière elle-même, en fonction des objectifs prévus. Rappelons que l'éducation interculturelle dont il est question ici est intégrée; en ce sens on ne peut que laisser à l'enseignant l'initiative de ses actions tout en lui recommandant de vérifier certains aspects tels :

1. les valeurs à promouvoir chez les élèves;
2. le développement des attitudes;
3. le rapport maître/élève;
4. les relations élèves/élèves.

L'évaluation est trop importante pour qu'on la laisse au hasard, cependant les modalités et les formules doivent demeurer la propriété et la responsabilité de l'enseignant. Celui-ci doit faire preuve de l'importance qu'il accorde à l'évaluation car cette dimension constitue un élément essentiel dans la réalisation et le développement socio-scolaire des élèves selon les termes mêmes du projet éducatif de l'école.

La recherche-action ou praxiologie; pourquoi?

Dans la poursuite des activités reliées à notre modèle d'éducation interculturelle intégrée, nous pensons qu'il est nécessaire d'introduire un mécanisme générateur d'idées nouvelles et d'actions concrètes dans l'école. Ce mécanisme n'est autre chose que la recherche-action qui aura pour but essentiellement d'alimenter, mais aussi de renforcer considérablement, les programmes d'étude et le plan d'action mis de l'avant par une école dans le cadre de son projet éducatif.

Gauthier, B. (1984) indique que l'on peut circonscrire la recherche-action à partir de quatre tendances observées chez les auteurs contemporains:

1. une définition mettant l'accent sur les «nouveaux buts»;
2. une définition s'articulant autour de la recherche d'une «nouvelle méthode»;
3. une définition «axée vers l'action»;
4. une définition centrant l'intérêt sur la «communauté de l'action».

Cependant, la position la plus répandue chez les auteurs favoris une définition qui est décrite comme conventionnelle dans se techniques, mais évolutive quant à ses buts. Elle emploierait de méthodes de recherche déjà utilisées, mais se ferait dans la poursuit de nouvelles finalités.

Pour répondre à la question posée disons que la recherche-actio dans le contexte de l'«éducation interculturelle intégrée» sera l'articulation des théories et des pratiques dans une perspective d changement social et une approche analytique scientifique permettan à un groupe donné une prise de conscience critique, constructive d son action.

De plus, toujours en réponse à la question posée, nous disons que la portée théorique de notre recherche à travers ses fondement et la portée pratique via ses applications concrètes, (illustrations d matières) nous amène à opter pour un type de recherche qui met en relation chercheurs et actions dans un processus dynamique. Ce processus permet d'instaurer un va-et-vient entre l'analyse et l'actio dans la recherche de la production par les acteurs, d'un travail de connaissance de la structure de leurs problèmes et des virtualités de leur action.

L'aboutissement de la démarche de recherche-action se caractérise par six buts principaux :

a) la transformation de la société;
b) la transformation de l'homme (la personne);
c) l'action pour le changement;

d) la prise de conscience;

e) la dialectisation socio-politique;

f) la connaissance d'une situation problématique.

En terminant, disons que la recherche-action permettra aux enseignants et aux autres intervenants scolaires d'aller chercher certaines ressources nécessaires afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, ce qui constitue un des principaux objectifs de l'éducation et du projet éducatif. Pour l'enseignant en particulier, faire de la recherche-action constituera pour lui certainement une source de motivation supplémentaire dans l'accomplissement de sa tâche et par conséquent facilitera les relations enseignants/élèves. Pour concrétiser cette démarche de recherche-action, il faut développer l'esprit de la recherche qui nous apparaît indispensable. Il faut donc alimenter constamment la pratique quotidienne de l'enseignant lui-même. Il s'agit de donner la possibilité de participer à l'élaboration, à la planification et à l'exécution des différentes recherches dans lesquelles il sera donc partie active. C'est aussi en démystifiant l'attente, la passivité propre de l'enseignant que l'on peut arriver à changer aussi son attitude de base devant la classe dont on a la charge[21].

[21] A. Abraham, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éditions EPI, p. 31.

CONCLUSION

Comme disait Labrot (1968) dans son livre *Vers une science de l'éducation* (p. 21): «Cette prise de conscience des processus réels qui lient les individus entre eux peut engendrer une éducation qui ne soit plus un acte aveugle mais au contraire un fait dont on voit toutes les dimensions et les conséquences».

Nous ajouterons que la valorisation d'une démarche d'éducation interculturelle intégrée, l'esprit d'innovation peuvent contribuer à transformer le système éducationnel québécois en un facteur actif et positif orienté vers le changement des attitudes des principaux acteurs soient les enseignants et les élèves dans leur interaction.

Dans cette perspective, nous invitons les enseignants(es) à initier la démarche devant conduire à faciliter l'intégration harmonieuse des élèves des communautés culturelles en utilisant le modèle «d'éducation interculturelle intégrée» dans leur classe. Contrairement à d'autres modèles, «l'éducation interculturelle intégrée» propose une pédagogie adaptée à l'intérieur des matières existantes du curriculum plutôt que d'ajouter une nouvelle matière à la plage horaire. Nous voyons plusieurs avantages à utiliser un tel modèle intégré. Il fait d'abord appel à une plus grande concertation entre les différents intervenants concernés par la formation et l'intégration harmonieuse des élèves. Il permet également d'intégrer dans presque toutes les matières où il est possible de le faire, les contenus relatifs aux valeurs à

promouvoir, aux connaissances à développer, aux habiletés à acquérir, aux attitudes à développer afin de faciliter l'intégration socio-scolaire des élèves. Ce modèle met aussi l'accent sur l'encadrement et le soutien pédagogiques des élèves par les enseignants. En dernier lieu, il privilégie une formation ou un perfectionnement adapté des enseignants, formation ou perfectionnement qui tiendra compte dans ses objectifs, ses contenus, ses stratégies, la réalité pluriethnique de l'école québécoise.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1980). «L'Interculturel au niveau de l'école. Finalités et lignes directrices», dans *Introduction aux études interculturelles*, Paris, UNESCO.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1982), *Des enfants non-francophones à l'école. Quel apprentissage? Quel français?*, Paris, Armand Collin.

ABOU, Sélim (1981). *L'identité culturelle relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Éditions Anthropos.

ABRAHAM, Ada (1972). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éditions E.P.I., 190p.

BANKS, J.A. (1986). «Multicultural Education: Development Paradigms and Goals», J.A. BANKS et J.A. LYNCH, éd., *Multicultural Education in Western Societies*, New York, Praeger.

BEAUCHESNE, André (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto, Vancouver*, (CRI). Sherbrooke, éditions CRP, Université de Sherbrooke, 267p.

BERGERON, Jean-Louis *et al.* (1979). *Les aspects humains de l'organisation*, Chicoutimi, 336p.

BROCHU, Ginette H. et CHALOM, Maurice (1985). *Autrement au Québec, Matériaux pour une éducation interculturelle* , Montréal, Centre de recherches Caraïbes sous la direction de E. Allivier, Université de Montréal, 239p.

BROCHU, Jacques (1976). *Échelle d'attitudes vis-à-vis des ordinateurs*, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

CAMILLERI, Carmel (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco/Delachaux et Niestlé.

CAMILLERI, Carmel (1984). «Le pluralisme à l'école: ses conditions de réalisation», communication présentée au *Colloque sur l'éducation*

interculturelle organisé par la Société suisse de recherche en éducation, Genève.

CALDWELL, Gary (1983). *Les études ethniques au Québec*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, n° 8.

C.E.C.M. (1987). *Portrait ethnologique des élèves dans les écoles de la C.E.C.M. régions françaises*, Service des études de la C.E.C.M., Montréal.

CHANCY, Max et al. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*, Québec Éditeur, Direction des Communications du ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 180p.

COHEN, Louis et MANION, Lawrence (1985). *Research Methods in Education*, London, Croom Helm.

COHEN, S.A. et HYMAN, J.S. (1979). «How come so many hypotheses in educational research are supported?» (A modest proposal)., *Educational Researcher*, vol. 8, n° 11.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). «Les défis éducatifs de la pluralité», avis au ministre de l'Éducation, 43p.

COTÉ-LÉGER, Nicole et al. (1979). *Les Aspects Humains de l'Organisation*, Chicoutimi (Québec)., Éditions Gaëtan Morin, 336p.

ELLISTON, I. (1981). «Acquiring social, vocational and life skills in a new setting: a training program for ethnic minorities and women», *Perspectives on Multiculturalism in Education*, Queen's University, Kingston (Ontario).

ERIKSON, E.H. (1968). *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1980). *Programme d'études en français langue maternelle 4e secondaire*, Ministère de l'éducation du Québec.

LIMOGES, J. et BEAUCHESNE, A. (1984). «De l'école multiethnique à l'éducation inter-ethnique», *Multiculturalisme*, Université de Toronto, Toronto, Canada.

LIMOGES, Jacques et al. (1983). *Étude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

LYNCH, James (1985). «An Initial Typology of Staff Development Needs for Multicultural Education», dans G.K. VERMA et S. MODGIL, *Multicultural Education: The Interminable Debate*, Lewes, Sussex, Palmer Press.

MALEWSKA-PEYRE, H. et ZALESKA, M. (1980). «Identité et conflit de valeurs chez les jeunes immigrés magrébins», *Psychologie française*, vol. 25, n° 2,125-138.

MC DIARMID, G. L. GARNET et PRATT, D. (1971). *Teaching Prejudice*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

MICONE, Marco (1989). «Enseigner la culture immigrée», *Nouvelle*, revue de la Centrale de l'enseignement du Québec.

MOODLEY, Kogila (1986). «The Politics of Education in Three Multicultural Societies: Germany, South Africa and Canada», *Multicultural Education*, Programs and Methods, éd. par R.J. SAMUDA et S.L. KONG, Kingston, Toronto, Intercultural Social Sciences Publication Inc.

MORRISON, A. et D. MCINTYRE (1969). *Teachers and Teaching*, Penguin Books Ltd, traduction française, 1975, Paris, Armand Collin, 266 p.

MULLETT, E. (1980). «Les enfants des travailleurs immigrants et l'enseignement secondaire», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9, pp. 195-252.

NOSTRAND, Howard Lee (1974). «Empathy for a second culture: motivations and techniques», *Responding to new realities*, G.A. Jarvis.

OUELLET, Fernand et al. (1988). *Pluralisme et école jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Institut québécois de recherche sur la culture, ouvrage collectif, 617 p.

OUELLET, Fernand (1986) «Les enjeux de la problématique de l'éducation interculturelle», *Études au Canada/Canadian Ethnic Studies*, vol. XVIII, n° 2.

PRATT, D. (1981). «Prejudice, textbooks and multiculturalism: Progress and Problems". Paper presented at the symposium *Perspectives on Multiculturalism in Education*, Queen's University, Kingston (Ontario).

TOUSSAINT, Pierre (1990). *«Mise au point d'un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum et détermination de certains paramètres socio- pédagogiques associés à l'utilisation de ce modèle»*, Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.